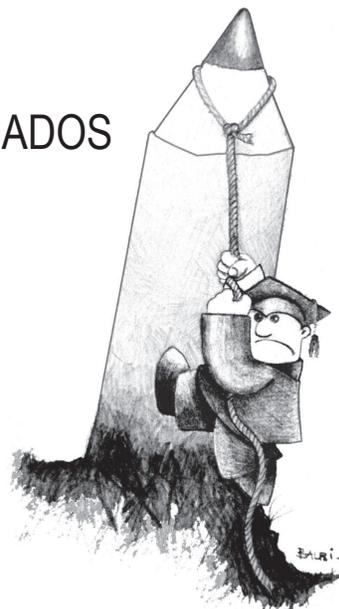


# LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA A NIVEL UNIVERSITARIO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ACTIVIDADES PRÁCTICAS BASADOS EN LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

**JOSÉ VILLALOBOS\***  
josesv@ula.ve  
Universidad de Los Andes.  
Escuela de Idiomas Modernos.  
Mérida, Edo. Mérida.  
Venezuela.

Fecha de recepción: 29 de mayo de 2006  
Fecha de aceptación: 28 de junio de 2006



## Resumen

Los cursos de escritura que se imparten a nivel universitario presentan varios retos para el docente. En algunos contextos, se solicita como requisito para optar al título universitario, que los estudiantes cursen y aprueben cursos de escritura. En la mayoría de los casos existen muchos factores que hacen que estos cursos sean una asignatura difícil de enseñar. Sin embargo, son precisamente estos cursos los que ofrecen la oportunidad a los estudiantes para que desarrollen su competencia tanto lingüística como escrita, así como también a los docentes para que creen una gran variedad de situaciones de enseñanza y aprendizaje. En el presente artículo, se emplearán algunos principios relevantes y útiles de la Teoría Sociocultural en la organización de un curso de escritura, y en el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar y desarrollar la escritura de los estudiantes.

**Palabras clave:** escritura, actividades, enseñanza/aprendizaje, teoría sociocultural

## Abstract

*TEACHING WRITING AT UNIVERSITY LEVEL: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL ACTIVITIES BASED ON SOCIO-CULTURAL THEORY.*

*The writing courses offered at the university level offer several challenges to the teacher. In some contexts, as a requirement to obtain a university degree, students have to take and pass writing courses. In most cases, there are many issues that make these courses difficult to teach. However, it is precisely these courses that offer students the opportunity to develop their linguistic competency as well as their written abilities, also offering the teacher the opportunity to create a variety of teaching and learning scenarios. In this article, some useful and relevant principles of socio-cultural theory will be used to organize a writing course, and to design teaching and learning activities with the aim of improving and developing students' writing skills.*

**Key words:** Writing, activities, teaching/learning, socio-cultural theory.



Para muchos docentes, los cursos de escritura que se imparten a nivel universitario representan una asignatura difícil de enseñar. En casi todos los cursos de estudios dirigidos hacia la obtención de un título universitario, estos cursos son prácticamente obligatorios. Son muchos los factores que contribuyen a que el curso de escritura sea una asignatura difícil tanto para los docentes como para los estudiantes. Para algunos docentes, la dificultad se encuentra en cómo establecer los objetivos del curso y en la selección que deben hacer de los textos escritos apropiados para que sean discutidos y, posteriormente, se escriba sobre ellos; así como también, el tratamiento que se le debe dar a los diferentes niveles de habilidades de escritura que poseen los estudiantes. Uno de los mayores obstáculos, tanto para los docentes como para los estudiantes, es la dificultad que presentan muchos estudiantes cuando tratan de escribir composiciones coherentes y concisas.

No obstante, debido a su naturaleza problemática, los cursos de escritura ofrecen a los estudiantes una oportunidad valiosa para que desarrollen sus competencias lingüísticas y de escritura, mientras que, le exige al docente la creación de situaciones y de actividades pedagógicas orientadas a optimizar el desarrollo de los estudiantes. La Teoría Sociocultural, en particular, nos proporciona el marco teórico para comprender mejor el proceso de aprendizaje, y para crear actividades que ayuden a los estudiantes a trabajar y a avanzar a través de las etapas del aprendizaje de la escritura y del desarrollo de la competencia escrita.

En el presente artículo se utilizarán algunos principios relevantes y útiles de la Teoría Sociocultural (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985) en la organización de un curso de escritura, y en la creación de actividades diseñadas a mejorar la competencia escrita de los estudiantes. Se explorarán, específicamente, los conceptos de actividad, uso de herramientas, herramientas externas y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978) con el objetivo de (1) entender cómo los estudiantes desarrollan su escritura y (2) crear situaciones y actividades en el aula de clases que faciliten el desarrollo y el aprendizaje continuo de los estudiantes. Se utilizarán las actividades y los materiales de un curso de escritura de segundo año (cuarto semestre) como ejemplos de prácticas basadas en la Teoría Sociocultural.

## 1. Dificultades relacionadas con la organización de un curso de escritura

Como sucede con otros cursos superiores al del nivel intermedio, un reto particular en la enseñanza de un curso de escritura consiste en los diferentes niveles de habilidades que poseen los estudiantes en un solo curso, o, simplemente, el bajo nivel de competencia lingüística en el idioma. En muchos programas de escritura, se cree que los estudiantes que han tomado más o menos los mismos cursos, deberían poseer el mismo nivel de competencia lingüística para escribir, o se espera que en esa etapa de sus estudios los estudiantes ya “sepan cómo utilizar la gramática del idioma”. Comúnmente, sin embargo, los estudiantes traen al aula de clases un amplio rango de niveles, habilidades y experiencias. Es importante entender que aun después de un período relativamente corto en el que muchos estudiantes han estado estudiando y practicando la escritura en la universidad, son todavía escritores inexpertos. El objetivo del curso de escritura, no obstante, no es que todos alcancen el mismo nivel de competencia, sino garantizar que todos progresen en su desarrollo como escritores.

Determinar los objetivos de un curso de escritura puede resultar difícil debido a que existen muchos aspectos de la escritura que deben tomarse en cuenta. El estudio de la escritura incluye varios géneros (por ejemplo, el ensayo, la narración, entre otros) y diferentes niveles de análisis (por ejemplo, la frase, la oración, el párrafo, por mencionar algunos). Muchas veces, el género lo determina el libro texto que ha sido escogido para la asignatura. Por ejemplo, un libro texto dado puede estar estructurado de tal manera que en cada capítulo se requiera que los estudiantes escriban un tipo de texto diferente. Así, su escritura se iniciaría con los textos narrativos, seguidamente con los textos descriptivos, después continuarían con la elaboración de reseñas, luego con un artículo periodístico, y así sucesivamente. La desventaja de este tipo de enseñanza es que puede ser difícil para un estudiante mejorar en un tipo de texto, cuando el género que se está estudiando cambia cada dos semanas. Además, no está claro cuál es el valor pedagógico cuando se tiene que enseñar a los estudiantes a escribir algo que podría ser de poca utilidad en el momento o en un futuro o de escaso interés personal.

Una rápida revisión realizada a los textos de composición muestra que muchos de éstos se enfocan en contextos lingüísticos de alto nivel, tales como la redacción de párrafos o la organización de composiciones completas. Pocos de estos textos se concentran en la construcción de frases y de oraciones aparte de otros aspectos como el gramatical o el ortográfico. Sin ningún tipo de intervención pedagógica, los estudiantes, con frecuencia, continúan produciendo frases y oraciones que carecen de una sin-



taxis correcta o del tipo y la cantidad de descripción que es importante para un nivel intermedio, por ejemplo.

La insuficiencia de detalles en la escritura de los estudiantes puede deberse a la falta de interés en sus propias composiciones. Desafortunadamente, el libro texto puede contribuir a esta falta de interés cuando no proporciona tópicos interesantes sobre los que se pueda escribir. El típico libro de composición se basa en lecturas que presentan los diferentes géneros que van a ser estudiados. Estas lecturas están seguidas por preguntas de comprensión y aquellas que generan discusiones con el propósito de que, posteriormente, sirvan de tema para las composiciones de los estudiantes. Muchas veces, los tópicos de esas lecturas son similares a los que los estudiantes han visto desde el comienzo de sus estudios: la vida universitaria, la música y la gente, cómo se hacen amigos, y así sucesivamente. No quiere decir que estos tópicos no sean interesantes, sólo que pueden ser sobreutilizados, o, al menos, no siempre son presentados de manera que atraigan la atención de los estudiantes. La solución, probablemente, aunque exigente, sería que el docente recopilara lecturas que estuvieran de acuerdo con los intereses de los estudiantes. Otra opción favorable sería utilizar las experiencias de los estudiantes fuera del aula de clases —quizás el contexto de aquellas actividades extra-curriculares que conducen a la prestación de servicios en la comunidad— en lugar de un texto escrito como base para la discusión (Cedeño, 1999). El hecho de que se le permita a los estudiantes expresar y relacionar sus propias experiencias mediante la escritura, trae como consecuencia que sus composiciones les sean más interesantes y, lo más importante, adquieran un propósito real.

## 2. Discusión sobre las Dificultades de la Escritura

De los problemas mencionados anteriormente, algunos son más fáciles de tratar que otros. Quizás el aspecto más problemático de un curso de escritura es simplemente la dificultad que tienen los estudiantes cuando tienen que producir un texto escrito. En otras palabras, para nuestros estudiantes, el proceso de la escritura no es nada fácil. Esto se refiere al hecho de que, incluso, aquellos estudiantes que son considerados buenos estudiantes pueden tener problemas importantes cuando escriben un texto. Es verdad que algunos estudiantes tienen limitaciones lingüísticas y, en consecuencia, la tarea de escritura se hace más difícil. Estas composiciones muchas veces carecen de estructura lógica, claridad y de un tema central o propósito obvio — además de revelar varias fallas léxicas y sintácticas. Asimismo, incluso los estudiantes más preparados pueden producir textos escritos con pocos errores gramaticales que son, sin embargo, incomprensibles debido a una construcción y a una organización de ideas que no son apropiadas.

Se ha discutido que la competencia escrita es diferente del conocimiento lingüístico (Scott, 1996). Si este es el caso, entonces el acto de escribir debe estar basado en el mismo conocimiento extralingüístico que el proceso de composición. Investigaciones acerca del proceso de composición han demostrado que los estudiantes que leen bien y de manera extensiva, generalmente, escriben mejor que aquéllos que poseen una competencia menor (Janopoulos, 1986; Krashen, 1993). Es decir, como en la lectura, en la escritura existe una cierta transferencia de conocimientos y de habilidades (Friedlander, 1990; Valdés et al., 1993). Lo que no se ha explicado satisfactoriamente es por qué estos estudiantes no son capaces de transferir este conocimiento total y eficientemente, y por qué es difícil para los docentes de escritura ayudar a los estudiantes que ya son lectores eficientes.

Como docentes, tenemos parte de la responsabilidad. El marcado énfasis de la gramática en muchas clases de escritura puede conducir a los estudiantes a creer que ese es el verdadero objetivo del curso, y que ellos pueden llegar a tener éxito si, simplemente, escriben sin errores sintácticos. La propia escala de notas del docente, si a la gramática se le asigna un valor mayor, erróneamente, puede informar a los estudiantes que los otros aspectos de la composición como la organización y el desarrollo de ideas no afectarán su nota en la misma proporción. Sin embargo, los estudiantes pueden esforzarse por escribir textos coherentes y cohesivos y obtener una baja nota. Entonces, el énfasis en la gramática por parte del docente no puede justificar los errores comunes que se encuentran en las composiciones de los estudiantes. Con el propósito de entender el comportamiento y el problema de la escritura de los estudiantes, así como de empezar a tomar en consideración estas inquietudes en el salón de clases, tomé como base la Teoría Sociocultural y las ideas del psicólogo soviético Lev Vygotsky.

## 3. Fundamentos teóricos tomados de Vygotsky y de la Teoría Sociocultural

La Teoría Sociocultural trata sobre la forma como la mente humana funciona y adquiere conceptos e ideas en un ambiente social. Algunos conceptos de esta teoría serán útiles para la discusión acerca de la escritura. Nos referiremos, específicamente, a los conceptos de actividad, uso de herramientas, herramientas externas y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Actividad se refiere a la manera en que los seres humanos construyen su mundo y resuelven sus acciones tanto físicas como mentales (Lantolf, 2000). Cada actividad depende de factores importantes como el contexto, la historia, las intenciones socioculturales de los individuos que participan en esa actividad y los materiales e instrumentos



que se utilizan para realizarla (Lantolf, 2000). Los instrumentos — o las herramientas — pueden ser psicológicos o físicos y constituyen una parte fundamental del funcionamiento humano. Las utilizamos para controlar nuestro ambiente y resolver nuestras actividades; nos conectan y, al mismo tiempo, nos distancian del objeto que deseamos controlar (Leontiev, 1981). La distancia, ya sea simbólica, física o temporal, se convierte en una herramienta en sí misma, y es fundamental para controlar una función cognitiva que aún tenemos que dominar. La herramienta psicológica más poderosa y más cercana es el lenguaje, y es precisamente la que nuestros estudiantes intentan controlar y utilizar en sus esfuerzos por producir un texto escrito (Wertsch, 1985).

La tarea de escribir le causa un número de dificultades cognitivas al estudiante. Mientras que en un aula de clases, basado en un enfoque comunicativo, los estudiantes son estimulados para que hablen libremente a pesar de los errores, la tarea de producir un texto escrito exige un estándar de exactitud y precisión más rígido. Por consiguiente, desde el inicio, la escritura demanda una mayor cantidad de esfuerzo cognitivo. Este hecho deja al escritor con poca energía mental como para que se beneficie de otra información (por ejemplo, del proceso de composición), de los instrumentos (tales como las notas que los estudiantes toman, los esquemas que los estudiantes elaboran, los comentarios de un docente) y de los procesos y de las acciones (como la planificación y la edición). Muchas veces, los estudiantes, simplemente, son incapaces de utilizar los recursos que tienen a su disposición. Así, para muchos, la tarea de producir un texto escrito implica, en algunos casos, funcionar con pocos recursos cognitivos.

En ocasiones, los docentes no toman en cuenta lo serio de esta situación y creen que los estudiantes deben escribir fácilmente sin ninguna dificultad. Sin embargo, si tomamos como punto de partida la realidad cognitiva de nuestros estudiantes, como se acaba de describir, deberíamos, como docentes, estar dispuestos a considerar otras posibilidades para ayudar a que los estudiantes mejoren su competencia lingüística global.

Si la escritura implica producir textos con pocos recursos cognitivos, el objetivo del docente sería encontrar las maneras de proporcionar a los estudiantes el acceso a los medios y a las herramientas que necesitarán en su actividad de escritura. De nuevo, nos basamos en las ideas de Vygotsky para entender el proceso de aprendizaje. Específicamente, examinamos los conceptos de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el uso de herramientas y de recursos externos. La ZDP es una manera de caracterizar las etapas de la adquisición de los procesos mentales más elevados, tales como la escritura (Hodges, 1994). Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo cognitivo ocurre en dos etapas. Una función aprendida ocurre primero entre

dos o más personas y luego en una persona. Esto es, primero, una persona es capaz de realizar una tarea con la ayuda de otras más capaces, o de otros recursos de ayuda externos, y después, aprende a hacer el trabajo de manera individual con poca o ninguna ayuda externa.

Primeramente, un estudiante no puede funcionar como un agente independiente y necesita la ayuda de personas que posean más capacidad para completar la actividad (Wertsch, 1985). Estas personas guían la tarea y pueden ofrecer herramientas y recursos externos. En el caso de la escritura, estas herramientas y recursos externos podrían incluir un diccionario, un esquema, estrategias para realizar una lluvia de ideas, comentarios del docente o de los compañeros de clase, y así sucesivamente. Con esta ayuda y otros recursos externos, el estudiante puede completar la tarea. Se puede decir que otros controlan o regulan al estudiante en la actividad.

Por lo tanto, el estudiante, en la siguiente etapa del aprendizaje, es capaz de trabajar independientemente utilizando la misma guía y los recursos externos que le fueron ofrecidos en la primera etapa. Por ejemplo, el estudiante puede hablarse en voz alta y darse sugerencias como si él o ella fueran el docente, o, preparar su propio esquema. Aunque el control puede haber pasado del colaborador o par más capaz (Vygotsky, 1978) al estudiante, no se puede decir que éste ha desarrollado completamente la función, o que la función se ha hecho automática puesto que todavía depende de medios externos para completar la actividad (Lantolf, 2000).

El control de la actividad está representado en una etapa siguiente del aprendizaje donde, como sucede en la segunda, el estudiante es capaz de completar la tarea sin ayuda de otros (Roebuck, 2000). Sin embargo, lo que distingue a esta etapa de la anterior es que, hasta este momento, las dos primeras etapas suceden internamente sin que el estudiante esté consciente de ellas. En consecuencia, la función ha sido internalizada o se ha hecho automática; no continúa desarrollándose, al contrario, se ha desarrollado. Ya no se requiere la ayuda de otros y puede, de hecho, entorpecer el proceso. Esta etapa representa autorregulación en la tarea. No obstante, de acuerdo con Vygotsky (1978), esta fase final sólo puede darse mediante una práctica extensa en la primera y la segunda etapa del aprendizaje.

Según la Teoría Sociocultural, la enseñanza es el proceso que se sigue para ayudar a los estudiantes a desarrollar las funciones mentales (Gallimore y Tharp, 1990). Esto es, el docente ayuda al estudiante a pasar a través de la ZDP y le proporciona los medios y los recursos necesarios para que complete la tarea. Estos mismos medios y recursos serán utilizados por el estudiante de manera independiente y, posteriormente, serán internalizados en la adquisición total de la función.

La Teoría Sociocultural permite la posibilidad de que una función que ha sido previamente internalizada y que se haya automatizado pueda desautomatizarse, quizás debido al cambio en las características de la actividad (Lantolf, 2000). Puede que se necesite la ayuda de otras personas u otros recursos externos con el fin de que la persona complete la actividad a medida que retrocede a través en la ZDP. Ésta es precisamente la etapa en donde encontramos a nuestros estudiantes en un curso de escritura. Es cierto que muchos estudiantes ya saben cómo escribir relativamente bien (aunque un número creciente de estudiantes no saben cómo hacerlo). Para muchos, sin embargo, la escritura es tan difícil de controlar que ellos son incapaces de escribir con facilidad y con claridad. Las propias composiciones de los estudiantes evidencian claramente este hecho.

#### 4. Un curso de escritura basado en la Teoría Sociocultural

Como docentes ¿qué debemos hacer para ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia escrita? Basados en los principios teóricos mencionados anteriormente de la Teoría Sociocultural, la respuesta — o al menos, parte de ella — parece elemental: No deberíamos esperar a que los estudiantes escriban bien desde el comienzo y, lo más importante, podemos devolvemos con ellos a la ZDP; podemos facilitarles el tiempo y la oportunidad de trabajar con la ayuda de otros, utilizando la autoayuda y las herramientas externas. Este es un enfoque válido por sí mismo debido a que se le permite a los estudiantes que completen la tarea y participen en la producción de textos escritos.

De acuerdo con la Teoría Sociocultural, este tipo de participación es tan ventajosa como la actividad en la que uno parece que actúa solo (Wertsch, 1985). Asimismo, el trabajo en la ZDP implica que el docente proporcionará los medios y la guía que los estudiantes necesitan para completar la actividad. Posteriormente, estos medios serán internalizados por los estudiantes con el fin de que puedan autocontrolarse mientras están escribiendo un texto (Leontiev, 1981).

Para muchos estudiantes, el hecho de que se le faciliten los medios y la guía u orientación implicará que el proceso de la escritura se haga más explícito o externo. Es indudable que muchos estudiantes poseen un conocimiento inconsciente o, incluso, consciente del proceso de

la escritura y de las características de la buena escritura. Esta información la pueden utilizar inconscientemente cuando escriban. No obstante, es probable que esta información no esté a su disposición cuando estén escribiendo; por lo tanto, el papel del docente será proporcionársela para que la utilicen. Así, se hace necesario revisar con los estudiantes las acciones que, como mínimo, constituyen el proceso de escritura, por ejemplo, la planificación, la generación y la organización de las ideas, la textualización y el proceso de revisión (Cassany, 1999). Sin embargo, esta información no puede ser simplemente presentada a los estudiantes como parte de una lección. Las etapas para la producción de un texto escrito representan estrategias cognitivas que los estudiantes deben utilizar externa y conscientemente con el fin de internalizarlas (o reinternalizarlas) posteriormente.

En consecuencia, los docentes deben crear situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se les pida a los estudiantes que hagan conscientes estas acciones cognitivas durante el proceso de la escritura de un texto. Una manera de lograr este objetivo es diseñar actividades estructuradas que correspondan a muchas de las acciones que componen la actividad de escritura. Un buen texto, orientado hacia el proceso, ayudará al docente a enfatizar estas acciones y a proporcionar los recursos externos que pueden ser utilizados por los estudiantes en el proceso de composición.

#### Actividades de Planificación y de Pre-escritura

Para las diferentes actividades de pre-escritura, es útil que los estudiantes trabajen en grupos con listas de comprobación. Estas listas y otras guías de estudio los conducirán paso a paso a través del proceso de generación y de organización de ideas. El trabajo en cooperación y la conversación con otros estudiantes los obliga a internalizar la fase de planificación del proceso de escritura. Uno de los problemas más importantes para los escritores es el de distinguir entre el subproceso de planificación y el de, realmente, la redacción del texto escrito. Muchas veces, nuestros estudiantes entregan sus esquemas o borradores creyendo, de manera errónea, que son textos ya finalizados. Con frecuencia, no son capaces de distanciarse de estos borradores lo suficiente como para observar sus errores. Mediante la externalización de las diferentes acciones implicadas en el proceso de la escritura, se puede lograr algo de ese distanciamiento y puede ayudar a los estudiantes a reconocer y a darse cuenta de las distintas acciones de la planificación y de la escritura.

#### Edición realizada por los compañeros o por los estudiantes-escritores mismos

La textualización y el proceso de revisión son etapas importantes en el proceso de redactar un texto escrito





puesto que proporcionan al autor la oportunidad de leer su composición desde la perspectiva del lector (y no como escritor), y determinar dónde y cómo puede ser mejorada (Cassany, 1999). Desafortunadamente, para nuestros estudiantes, esto es particularmente difícil porque todavía están controlados por el proceso de escritura que ha sido problemático para ellos. Con frecuencia, no son capaces de distanciarse del texto lo suficiente como para leerlo objetivamente. Así, el trabajo del docente es facilitar a los estudiantes los medios externos necesarios para que se distancien de sus textos de tal manera que puedan revisarlos. Para realizar esto, debemos también hacer externo el proceso de revisión.

La edición realizada por los compañeros y la autoedición guiada son dos estrategias que pueden ayudar a facilitar el proceso de revisión de los textos de los estudiantes. La edición realizada por los compañeros consiste en que los estudiantes lean y comenten el texto de otro compañero. El texto se hace, naturalmente, más distante debido ya que no fue escrito por ellos. Por lo tanto, estas estrategias proporcionan la oportunidad perfecta para que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias de textualización y de revisión (Cassany, 1999). Una ventaja adicional es que motiva a los estudiantes a escribir un primer borrador satisfactorio debido a que será visto por sus compañeros. Antes de que se inicie, por primera vez, el proceso de edición por parte de los compañeros, los estudiantes son guiados a través de un ejemplo de evaluación realizada por el docente utilizando un modelo de composición y una hoja de trabajo con preguntas guiadas tomando en cuenta la estructura y la claridad de la composición. Estas preguntas conducirán a los estudiantes a través del proceso de evaluación y los ayudarán en una lectura cuidadosa de las composiciones (ver Apéndice A en el que se presenta un ejemplo de la hoja de trabajo para el análisis de las composiciones de un compañero). Así, las respuestas a las preguntas se convierten en comentarios útiles acerca del contenido y la estructura del texto escrito y, lo que es más importante, en recursos externos que ayudarán al autor en el proceso de escritura.

Las habilidades que se adquieren a través de la edición realizada por los compañeros ayudarán, finalmente, a los estudiantes a que editen sus propias composiciones (Cassany, 1999). Por otra parte, la autoedición les permite revisar sus composiciones de manera detallada concentrándose en el contenido y la organización, además de la gramática. De nuevo, se utilizan las preguntas guías, pero, esta vez, el proceso de revisión se divide en dos partes (ver Apéndice B para un ejemplo de la hoja de trabajo utilizada en la realización de un autoanálisis). La primera lectura está orientada hacia la estructura y la claridad del texto escrito. Se le pide a los estudiantes que consideren, por ejemplo, cuán apropiado es el título, la fuerza que tiene la conclusión y la relevancia del tópico de la composición.

En la segunda lectura, se enfatiza la gramática del texto y se puede recomendar a los estudiantes que verifiquen, por ejemplo, la concordancia entre el sujeto y el verbo, la ortografía y el uso de ciertos verbos. Una parte importante del proceso es que los estudiantes elaboren un resumen de los resultados de las dos lecturas en una hoja de papel aparte. Esta actividad promueve responsabilidad en los estudiantes, posteriormente, exterioriza (externaliza) el proceso de revisión y centra la atención de los mismos en la gramática o en la esencia de sus composiciones (Cassany, 1999). Una vez externalizado el proceso, los estudiantes se hacen más conscientes de éste y, por consiguiente, pueden ser capaces de controlar estas acciones con facilidad (Vygotsky, 1978).

Es importante que se les pida a los estudiantes que realicen el proceso de textualización y de revisión al menos un día después de que escriban la composición, en lugar de que lo hagan inmediatamente después. Además, es probable que los estudiantes quieran tomarse un descanso entre cada lectura (Elbow, 1973). Este tiempo de descanso permitirá que los estudiantes se desconecten más de sus textos escritos. Asimismo, ayuda a separar las acciones de planificación, escritura y revisión en procesos diferentes.

### Agrupándolo todo

A continuación se describirá cómo puede realizarse el proceso total de composición en un curso de escritura a nivel universitario. Después de varias clases en las que se les ha dado tiempo a los estudiantes para que trabajen con otros en la generación y organización de ideas, ellos preparan sus textos escritos en la casa o en el laboratorio de escritura, si éste existe. Se les pide que produzcan sus textos utilizando la computadora (o el procesador de palabras), debido a que les permite beneficiarse de las ventajas que ésta les ofrece, como la facilidad para realizar modificaciones y la revisión inmediata (Villalobos, 1999). Los estudiantes, mediante el uso de preguntas que los orientará y que son facilitadas por el docente o el libro de texto, inician la autoedición concentrándose, primero en el contenido y la estructura, y después en la gramática y otros aspectos técnicos de esta composición preliminar. Cuando los estudiantes van a clase, entregan copias de sus textos escritos al docente y a un compañero. Esta primera composición no es considerada como un borrador y se le puede asignar una nota que formará parte de la nota final de esa composición. Esto se hace con el fin de que haya más probabilidad de que los estudiantes entreguen un texto que han pensado y desarrollado bien.

El docente y los compañeros-editores se llevan las composiciones para la casa en donde realizan comentarios sobre el contenido y la estructura de las mismas. A los compañeros-editores se les pide que redacten un informe sobre la revisión de la composición (esto también pro-

mueve la responsabilidad) siguiendo las reglas que se les han dado. Además, puede suceder que el docente decida señalar (pero no necesariamente corregir) cualquier error gramatical en las composiciones. En la siguiente clase, se devuelven las composiciones y los estudiantes se reúnen con sus compañeros-editores para discutir los comentarios. Los estudiantes tomarán en cuenta estos comentarios y las sugerencias del docente antes de revisar las composiciones. El proceso de autoedición de dos partes se repetirá una vez más antes de que los estudiantes entreguen las versiones finales de sus composiciones al docente.

Con la finalidad de promover una buena escritura y, por ende, un buen texto escrito, se aconseja evaluar a los estudiantes, principalmente, en el contenido y la estructura de sus composiciones junto con su participación en el proceso de escritura (ver Apéndice C para un ejemplo de la matriz de evaluación). Es importante que se tome



en cuenta si la composición es interesante, si el argumento sigue una estructura lógica y clara y si las ideas han sido suficientemente elaboradas. La corrección de la gramática puede aparecer en la nota, pero a diferencia de la ortografía y el uso del vocabulario, no se le debería dar mucha importancia. Esto no quiere decir que la gramática no sea importante, sólo que la composición no es el mejor contexto para evaluar y enfatizar la competencia gramatical. Con el fin de motivar a los estudiantes

a que escriban lo mejor que puedan con respecto a la estructura y al contenido (y, en consecuencia, mejorar su competencia total en la escritura), ellos deben creer, de manera absoluta, que lo que dicen es más importante para su docente que la manera cómo lo dicen.

Después que los estudiantes reciben sus composiciones corregidas, deben preparar un informe final acerca de la asignación que se les ha sido encomendada. En esta actividad, ellos realizan comentarios de los aspectos más positivos de sus composiciones y de la forma cómo podrían mejorarlas. Se les puede pedir que comparen sus trabajos actuales con sus composiciones anteriores. Asimismo, analizan sus errores gramaticales y corrigen los que pueden e indican al docente aquellos que no pudieron corregir. Finalmente, preparan un comentario personal en el que discuten las dificultades y la manera de mejorar su texto escrito. Se pueden utilizar los portafolios — que le proporcionaron la oportunidad a los estudiantes para que analicen su trabajo desde una perspectiva longitudinal — con el fin de que desarrollen posteriormente sus habilidades de reflexión (Villalobos, 2002). Así, ellos pueden ver cuánto han mejorado y dónde deben continuar trabajando.

Se debe resaltar que en la clase de escritura que se describió anteriormente, todas las composiciones estuvieron basadas en el mismo género: el texto expositivo. Son dos las razones para haberlo echo de esta manera: primero, es un tipo de texto que se corresponde muy bien con el nivel de competencia intermedio que poseen muchos estudiantes. Las funciones de este nivel incluyen la descripción y la enumeración de hechos que ocurren en los textos expositivos. Segundo, el hecho de que los estudiantes repitan este tipo de texto les proporciona una práctica continua y estructurada en una sola tarea. Esto les permite beneficiarse a través de lo que han aprendido de cada composición y aplicarlo en la próxima. Por las razones expuestas anteriormente, es importante que se utilice un libro de texto que concentre la mayor parte en este género, como por ejemplo el libro titulado “Aprendizaje” (1996) de Nance y Rivera.

En consecuencia, el proceso de escribir cada composición puede caracterizarse por una estructura organizada, la ayuda de otros y el uso de los medios externos para facilitar la escritura (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978). Entre los recursos externos que se le pueden facilitar a los estudiantes se encuentran sus compañeros de clase, las sesiones de lluvia de ideas, las hojas de trabajo, las preguntas y las instrucciones que orientan a los estudiantes en el proceso de escritura, así como las propias reflexiones de los estudiantes sobre sus composiciones.

Este proceso de escritura se destaca debido al largo periodo de tiempo en el que se realiza. En realidad, el tiempo es quizás uno de los recursos más importantes que tenemos para ofrecer a los estudiantes. Todas las acciones necesarias para escribir una composición toman tiempo; se necesita tiempo para planificar, escribir y revisar, así como para tomar un descanso entre cada una de estas difíciles acciones (Cassany, 1999; Elbow, 1973). El tiempo puede proporcionar a los estudiantes con algo de ese distanciamiento tan necesario de sus composiciones, a medida que empiezan a desarrollar sus habilidades de autoedición. De esta manera, puede ser apropiado que los docentes asignen pocas composiciones durante un semestre y que concedan varias semanas para la realización de todos los pasos que se requieren en la producción de cada una.

### Práctica de escritura adicional

Las actividades mencionadas anteriormente están dirigidas, principalmente, a mejorar las habilidades de los estudiantes para que produzcan textos expositivos cohesivos y concisos. También es útil permitirle a los estudiantes que practiquen con otros tipos de textos, tales como la narración o la reseña en actividades de clase contextualizadas o personalizadas. Esto permite que los estudiantes analicen otros tipos de textos que demandan altos niveles cognitivos y que ellos esperan producir. Además, se puede



emplear tiempo en otros contextos lingüísticos específicos como la elaboración de una frase nominal o el uso de los adverbios. De esta manera, los estudiantes empiezan a desarrollar sus habilidades tanto descriptivas como expresivas. Así, en clase, los estudiantes realizan otras tareas que sirven para mejorar varios aspectos de su competencia escrita. Se debe motivar a los estudiantes a que escriban algo todos los días, ya sea individual o en grupo, una lista de oraciones en contexto o uno o dos párrafos. Vygotsky (1978) sostiene que la gente aprende haciendo y, por lo tanto, es importante facilitar a los estudiantes muchas oportunidades para que aprendan a escribir y desarrollen su competencia escrita.

Con la finalidad de promover la automatización de la escritura, aunque en contextos limitados, se le solicita a los estudiantes que escriban composiciones sin ninguna planificación. Éstos son textos cortos que se escriben en clase sobre temas conocidos sin ningún tipo de preparación. Esto parece contradecir lo que se propuso para las etapas del aprendizaje debido a que se asume que los estudiantes, la mayoría de las veces, son incapaces de escribir de manera automática e inmediata cuando se encuentran en la universidad. No obstante, con el propósito de que los estudiantes alcancen un nivel de automatización, se les deben facilitar las oportunidades para que lo logren. Debido a que a ellos se les impone un tiempo limitado, están obligados a internalizar las acciones asociadas con la escritura. Asimismo, las composiciones sin planificación pueden tener valores afectivos positivos, como la eliminación del miedo de algunos estudiantes con respecto a la escritura y a que descubran que, de hecho, son capaces de escribir espontáneamente. Estas composiciones también informan al docente de qué tan bien los estudiantes son capaces de aplicar lo que han aprendido a otras situaciones de escritura (Nance y Rivera, 1996).

### Revisión de la gramática

Finalmente, debido a que la gramática, después de todo, cumple un papel importante en la adquisición de las habilidades de escritura de los estudiantes, es fundamental revisar ciertos tópicos de gramática o problemas lexicales en las clases de escritura. Sin embargo, esta revisión debe hacerse sin esperar que los estudiantes apliquen inmediatamente el conocimiento explícito de la gramática en sus textos escritos, aunque deben hacerlo en contextos limitados. Entonces, puede ser útil incluir una referencia de gramática — por ejemplo, el Manual de Gramática (1998) de Dozier e Iguina — como libro de texto complementario al curso. Utilizando ese libro como complemento y no como texto principal refuerza la idea de que la gramática no es el objetivo central de la clase. Además, basados en el análisis de los errores que cometieron en sus textos escritos, los docentes pueden guiar a sus estudiantes de manera individual con respecto a los diferentes tópicos gramaticales y lexicales.

## 5. Conclusión

A partir de la implementación de ideas y de actividades fundamentadas en la Teoría Sociocultural en mis clases de escritura, he llegado a algunas conclusiones, aunque de forma anecdótica. He visto, por ejemplo, que cuando se hace explícito el proceso de la escritura y se facilitan recursos externos, se ayuda a los estudiantes en su escritura. Cuando ellos siguen pasos que se les ha asignado, producen textos escritos que son claros y más organizados. Algunos de ellos comienzan a necesitar menos ayuda externa, hecho que en la Teoría Sociocultural significaría el desarrollo y el aprendizaje de una función cognitiva (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985).

En consecuencia, la Teoría Sociocultural ofrece una perspectiva diferente y útil acerca de la escritura. Nos proporciona un marco teórico con el que podemos empezar a entender las dificultades cognitivas que presenta la escritura para nuestros estudiantes. Esta teoría también nos muestra una forma de entender el proceso de aprendizaje y la manera cómo podemos ayudar a los estudiantes no sólo a escribir, sino también a desarrollar la competencia escrita. Esta teoría ayuda a los docentes a darse cuenta de que no se puede esperar a que los estudiantes escriban con claridad o precisión justo desde el inicio del curso.

En la Teoría Sociocultural, la enseñanza es el proceso de colaborar con los estudiantes en la realización de las funciones mentales primarias (Gallimore y Tharp, 1990; Wertsch, 1985). Por lo tanto, es nuestra responsabilidad como docentes de escritura ayudar a los estudiantes mientras atraviesan las etapas del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Podemos hacer esto ofreciendo a nuestros estudiantes un conjunto de recursos externos que faciliten su escritura. Tanto los medios como los recursos externos constituyen parte fundamental del aprendizaje. Al principio, esos recursos y medios son utilizados externamente para realizar la actividad y, posteriormente, son internalizados en la automatización de la función de la actividad. Si le negamos a nuestros estudiantes el acceso a estos importantes recursos, estamos, en efecto, haciéndoles la tarea del aprendizaje de la escritura más difícil, si no imposible. ©

\* Doctor especialista en Lectoescritura y subespecialidades en enseñanza de Lenguas Extranjeras. Profesor titular de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Miembro activo del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras. (CILE). Coordinador del Postgrado de la Escuela de Idiomas Modernos.

\* Este autor agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación H-696-02-06-A, cuyos resultados parciales fueron utilizados para el presente artículo.

## Apéndice A

---

### Hoja de trabajo para el análisis realizado por los compañeros

Su análisis deberá ser desarrollado en una página solamente. Necesitará entregar dos copias, una para el escritor y la otra para el docente. Al inicio de la página, debe indicar claramente la siguiente información: su nombre, el nombre del escritor, el título de la composición y el tópico que se está trabajando.

Inicie su análisis con un párrafo general enunciando el tópico de la composición, sus aspectos fuertes tanto de forma como de contenido y algunas áreas que necesitan ser mejoradas. Recuerde que debe utilizar un lenguaje positivo. Este párrafo sólo puede ser escrito después de que responda las siguientes preguntas:

(Estas preguntas deben ser contestadas e incluidas en su análisis para el compañero.)

1. ¿Cuál es el tópico y el propósito de esta composición? ¿Se enuncian claramente? ¿Hubiese usted sabido de lo que estaba hablando el escritor, si no hubiese sabido cuál era el tópico?
2. ¿Está bien organizada la composición? ¿Posee un inicio y un final claros?
3. ¿Tiene lógica el argumento? ¿Está bien sustentado con ejemplos o con detalles pertinentes? Por el contrario, ¿hay detalles irrelevantes?
4. ¿Es interesante la composición? Si no lo es, ¿qué podría agregar el autor para hacerla más interesante?
5. ¿Hay áreas que necesitan más información?
6. ¿Es el título de la composición apropiado?
7. ¿Cuáles son los aspectos fuertes, tanto de forma como de contenido, de esta composición?  
Escriba una o dos sugerencias concretas para mejorarla.

## Apéndice B

---

### Hoja de trabajo para el autoanálisis

Esta actividad está compuesta de tres secciones. En la primera, usted evaluará las características estructurales y lógicas de su composición. En la segunda, se centrará en la exactitud gramatical. En la tercera, resumirá los resultados de su análisis. Es importante que lea toda la composición cuidadosamente para que responda las siguientes preguntas. De ese modo, usted deberá iniciar el análisis al menos 24 horas después de haber terminado de escribir la composición. Además, deberá tomar un descanso de al menos dos horas entre las dos primeras secciones de esta asignación.

Después de que haya completado esta asignación, puede hacer cualquier corrección a su composición que crea necesaria y/o conveniente. Usted entregará su resumen al docente junto con su primera composición. (Recuerde que también le entregará a un compañero una copia de la primera composición.)

#### I. Análisis del contenido:

1. ¿Cuál es el tópico o propósito de su composición? ¿Está enunciado de manera clara en el primer párrafo?
2. ¿Parece estar bien organizada la composición? ¿El inicio y el final se presentan de manera clara?
3. ¿Ha incluido suficientes detalles para apoyar su argumento?
4. ¿Como lector, cree que encontraría interesante esta composición?
5. ¿Refleja el título el contenido de la composición?
6. ¿Qué es lo que más le gusta de esta composición?



## II. Análisis de la forma:

1. Revise cuidadosamente el género y el número de todos los sustantivos que se encuentran en la composición. Asegúrese de que existe concordancia entre ellos y sus modificadores, artículos y adjetivos.
2. Cuidadosamente, identifique los verbos y sus correspondientes sujetos en la composición. Asegúrese de que concuerdan en número y persona.
3. Si no está seguro de la acepción(es) de algunas palabras, trate de verificar su uso lingüístico utilizando dos recursos diferentes (por ejemplo, un diccionario, su docente u otros que considere pertinentes).

## III. Resumen:

Resuma inmediatamente (en uno o dos párrafos) cualquier cambio o cambios que haya hecho a la composición basado(s) en las preguntas de las secciones I y II. Entregue este resumen, escrito en computadora, a su docente.

## Apéndice C

### Matriz de evaluación para la composición

|   |                |
|---|----------------|
| El texto trata la mayoría de las áreas de la tarea:   | 1 2 3 4        |
| — Responde a las preguntas propuestas en la asignación  |                |
| — Incluye toda la información necesaria   |                |
| — Participa en la planificación de actividades y en las revisiones de sus compañeros                                |                |
| — Cumple con los requisitos, tanto de forma como de contenido   |                |
| <i>Vocabulario</i>  | 1 2 3 4        |
| Comentarios que ayudan a mejorar la composición:  |                |
| — Preciso y apropiado, con errores menores  |                |
| — Generalmente preciso, pocas imprecisiones   |                |
| — Escaso, imprecisiones frecuentes  |                |
| — Inadecuado para la tarea, impreciso   |                |
| <i>Gramática</i>  |                |
| Comentarios que ayudan a mejorar la composición:  | 1 2 3 4        |
| — Puede contener algunos errores menores que no impiden la comprensión  |                |
| — Algunos errores menores que pueden interferir con la comprensión, cierto control de los patrones sintácticos      |                |
| — Muchos errores que intervienen con la comprensión, poco control de los patrones sintácticos                       |                |
| — Casi todos los patrones gramaticales están incorrectos  |                |
| <i>Mensaje/Contenido</i>  |                |
| Comentarios que ayudan a mejorar la composición:  | 1 2 3 4        |
| — Relevante, informativo, nivel adecuado de creatividad y detalle; bien organizado, bien escrito, lógico            |                |
| — Generalmente informativo, puede carecer de cierta creatividad y detalle   |                |
| — Incompleto; carece de información importante y de creatividad; desarrollo deficiente, falta de coherencia         |                |
| — No es informativo; proporciona poca o ninguna información, carece de componentes claves, organización incoherente |                |
| <i>Borradores y esquemas</i>  | 1 2 3 4        |
| — Completa los borradores/esquemas y realiza revisiones apropiadas  |                |
| <b>Evaluación total</b>   | <b>1 2 3 4</b> |



## Bibliografía

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Cedeño, A. (1999). *El servicio comunitario como texto: Un método de aprendizaje y evaluación en la clase de conversación-composición*. Trabajo presentado en el Cuarto Congreso de Didáctica del Español, Indiana University-Purdue University Indianapolis, Indianapolis, Indiana.
- Dozier, F. e Iguina, Z. (1998). *Manual de gramática* (2da ed.). Boston, MA: Heinle y Heinle.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. En B. Kroll (Comp.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 109-125). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1990). Teaching mind in society. En L. Moll (Comp.), *Vygotsky and education* (pp. 175-205). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hodges, E. (1994). What's all this talk I hear? Using sociolinguistic análisis to locate and map themes in teacher/student talk about writing. En P. Smagorinsky (Comp.), *Speaking about writing. Reflections on research methodology* (pp. 225-244). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language proficiency. *TESOL Quarterly*, 20, 763-768.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading. Insights from research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. En: J. P. Lantolf (Comp.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Leontiev, A. N. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon Press.
- Nance, K. y Rivera, I. (1996). *Aprendizaje. Técnicas de composición*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Roebuck, R. (2000). Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. En J. P. Lantolf (Comp.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 79-95). Oxford: Oxford University Press.
- Scott, V (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Valdés, G., Haro, P. y Echevarriarza, M. P. (1993). The development of writing activities in a foreign language: Contributions toward a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal*, 76, 333-352.
- Villalobos, J. (1999). El desarrollo de la escritura en inglés a través del uso de la computadora. En J. Villalobos (Comp.), *La investigación cualitativa y algo más... Teoría y práctica en las lenguas extranjeras* (pp. 119-162). Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios.
- Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *EDUCERE*, 5 (16), 390-396.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**educere**  
la revista venezolana de educación

**PREMIO NACIONAL DEL LIBRO, 2005**

como la mejor revista académica de Ciencias Sociales y Humanas

C E N A L  
  
Instituto Autónomo  
Centro Nacional  
del Libro

Premio  
Nacional  
del Libro  
de Venezuela  
LO MEJOR  
SIN EXCLUSIONES

# EDUCACIÓN INTEGRAL: BASE DEL SOCIALISMO Y UNIÓN LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

**María Egilda Castellano.**

Una de las estrategias utilizadas por los gobiernos, siguiendo los “sabios consejos de los expertos” de organismos internacionales, –tenazas del imperialismo– ha sido “limpiar” la educación de todo contenido político y social; descontextualizar, tergiversar y fragmentar la historia universal, nacional y regional, contándola desde la perspectiva de los grupos dominantes, al margen de la realidad material del acontecer de los pueblos, inculcando abierta o subliminalmente sentimientos proclives a la discriminación y el desprecio a los grupos originarios y a los negros, y con seductores subterfugios, invirtiendo los principios de la solidaridad humana, adoctrinar en los valores del individualismo capitalista. Una educación que desune lo que forma parte de un todo, que incentiva a la memorización en lugar de la comprensión y que no estimula el pensamiento crítico y la capacidad de hacer preguntas, fundamentos esenciales del aprendizaje, es una “educación” que lejos de formar ciudadanos los deforma.

Por ello, la educación para la integración latinoamericana y caribeña debe estar dirigida al logro de la formación integral. Esto es, el diseño y desarrollo curricular debe orientarse hacia la integración y contextualización de conocimientos, saberes y principios ético-políticos que, en su conjunto, contribuyan a formar ciudadanos con conciencia crítica y responsabilidad social, es decir, útiles para los pueblos y para sí mismos, en ese orden. Para ello, debemos romper con la lógica de las disciplinas y la verticalidad imperante en la relación maestro-alumno, pues ese vínculo tiene los cambios en los comportamientos o desempeños de los dos componentes de la relación, en la interiorización y sincronización, en pensamiento y acción, de otra forma de ejercer los roles, en la cual ambos se valoricen como seres humanos, y como partes distintas pero coincidentes de una misma acción formativa, unida hacia adentro y con su entorno social; bajo esta concepción, la educación debe ser comprendida como proceso dinámico y transformador, por tanto, las prácticas educativas, al igual que el currículo, necesitan incluir el movimiento, entendido éste como la expresión de los procesos de interacción y reflexión que la animan.



**Continúa en la pág. 80**

